

Treml, Alfred K.

Reformpädagogische Semantik und sozialer Wandel

Tertium comparationis 8 (2002) 1, S. 61-72



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Reformpädagogische Semantik und sozialer Wandel - In: *Tertium comparationis* 8 (2002) 1, S. 61-72 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29211 - DOI: 10.25656/01:2921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29211>

<https://doi.org/10.25656/01:2921>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Reformpädagogische Semantik und sozialer Wandel

Alfred K. Tremel

Universität der Bundeswehr, Hamburg

Abstract

Subject of the following contribution is the connection between reform-educational semantics and social change. Having analyzed the term “Reformpädagogik” the etymological und systematical meaning of the reform-educational program will be presented. “Reformpädagogik” is a field of education which does not – contrary to its first appearance – stand for the new but pleads for the old and the familiar as the better and wants to re-establish it through (political and educational) changes. Furthermore, the evolution-theoretical and the theory-technical functions of such semantics will be worked out.

1 Einleitung

Ziel dieses Beitrages ist es, das durch viele Jahrhunderte hinweg beobachtbare Wiederauftauchen und Wiederabklingen einer reformpädagogischen Semantik von außen zu beobachten und zu erklären. Die schon in der etymologischen Bedeutung des Wortes „Reform“ implizierte Rückwärtsbewegung legt den Verdacht nahe, dass man durch den Gebrauch einer (normativ aufgeladenen) Reformsprache gesellschaftlich induzierte Kontingenzen zu kanalisieren und zu bewältigen versucht. Dieser Vermutung, wonach der Rückgriff auf eine reformpädagogische Semantik in erster Linie eine kompensatorische Funktion erfüllt, wird nachgegangen und ihre theoriotechnische Funktion herausgearbeitet.

2 Was bedeutet „Reformpädagogik“?

Das Wort Reformpädagogik kann dreierlei bedeuten: (1) Als Allgemeinbegriff verwendet, bezeichnet es jede pädagogische Theorie oder Praxis, die den Anspruch erhebt, reformerisch zu sein. Reformpädagogik wäre in diesem (weiten) Sinne jede Pädagogik, die für Reformen ist, also diese fordert oder zu verwirklichen sucht. Alle Bildungsreformen, Schulreformen, Curriculumreformen, aber auch alle Literatur mit pädagogischen Reformaufrufen würde darunter fallen.

(2) „Reformpädagogik“ kann auch als ein historischer Epochenbegriff verwendet werden, als Eigenname einer bestimmten Epoche. Meistens wird damit die Zeit zwischen 1900 und 1933 bezeichnet und häufig zusätzlich mit einem lokalen Prädikat belegt: „Deutsche Reformpädagogik“ oder „Internationale Reformpädagogik“. Wer den Begriff in diesem Sinne verwendet, thematisiert diese Epoche realgeschichtlich.

(3) Schließlich kann „Reformpädagogik“ auch eine bestimmte pädagogische Konzeption bezeichnen und damit als Eigenname einer Sache, nämlich eines mehr oder weniger einheitlichen pädagogischen Programms, gebraucht werden. Diese kommt in den Blick, wenn wir uns den Inhalten der Reformsemantik zuwenden, also den Forderungen, die den Reformappellen zu Grunde liegen. Gelegentlich spricht man in diesem Zusammenhang auch vom „reformpädagogischen Gedankengut“. Es wird mit einer Reihe unterschiedlicher Begriffe belegt, die den Charakter von Schlagworten haben – z.B.: „Natürlichkeit“ bzw. „Naturgemäßheit“, „natürliche Erziehung“, „Kindgemäßheit“, „Pädagogik vom Kinde aus“, „Schülerorientierung“, „Handlungsbezug“, „Praxisorientierung“, „Lebensweltorientierung“, „ganzheitliche Erziehung“ u.a.m. Wer den Begriff in dieser Weise verwendet, beschäftigt sich meist ideengeschichtlich mit der Reformpädagogik¹.

Eine präzise Bestimmung der Grenzen dieser drei Begriffe von Reformpädagogik ist schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Noch am einfachsten kann man es sich beim Allgemeinbegriff machen und sagen: Reformpädagogik in diesem Sinne ist jede Kommunikation, in der das Wort Reform vorkommt und positiv besetzt wird. Man hat dann durch eine dreifache Beschränkung den Begriff operationalisiert:

- Begrenzung auf die kommunikative Form der Erscheinung (schriftlich oder mündlich). Das ist das, was ich im Folgenden mit „Reformsemantik“ meine.
- Begrenzung auf das Vorkommen des Begriffes „Reform“ (und seiner Synonyme) und die
- Begrenzung auf eine positive Wertung dieses Begriffes. D.h. der konnotative Bedeutungsanteil muss positiv besetzt sein, und das bedeutet in der Regel, dass Reformen gefordert werden bzw. zur Norm gemacht werden.

Liegen diese drei Bedingungen vor, können wir von Reformpädagogik als Allgemeinbegriff sprechen und sein Vorkommen in pädagogischen Kommunikationen untersuchen – unabhängig vom Inhalt der gewünschten oder geforderten Reformen.

Schwieriger wird es, wenn wir die zeitlichen Grenzen des historischen Epochenbegriffes verwenden wollen. Die Bestimmung von Epochengrenzen erfolgt in der Regel erst nachträglich, um die hohe Komplexität des Beobachtungsfeldes einzugrenzen. In der Geschichte selbst sind absolute Anfänge selten nachweisbar. Historische Epochenbegriffe sind deshalb immer mehr oder weniger Konstruktionen eines Beobachters; sie haben neben ihrer erkenntnistheoretischen Funktion vor allem die Funktion, Kommunikation zu strukturieren und dadurch zu erleichtern und sind deshalb unvermeidbar (vgl. Hierholzer & Wittmann 1988). Auch der Begriff der Reformpädagogik als Epochenbegriff besitzt relativ willkürliche zeitliche Begrenzungen – etwa die von 1900 bis 1933. Sie haben sich als kommunikative Konventionen aber stabilisiert und bewährt. Allerdings wird diese Epoche auch als „Zweite Reformpädagogik“ bezeichnet und damit an eine „Erste Reformpädagogik“ im 18. (und

beginnenden 19.) Jahrhundert erinnert, die eng mit dem Namen „Rousseau“ und seinen Epigonen (wie etwa dem frühen Pestalozzi) – verbunden wird.

Am schwierigsten ist die Bestimmung eines konzeptionellen Begriffs von Reformpädagogik. Es ist nicht nur die Vielzahl der vertretenen Reformforderungen, sondern auch – und vor allem – deren Heterogenität, die eine einheitliche Bestimmung erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht. Es ist aber legitim und zweckmäßig, wenigstens die am häufigsten genannten Reformforderungen zu erwähnen, zum Beispiel den Naturbezug. Der Bezug zur Natur ist allerdings in der pädagogischen Semantik viel älter als der Begriff der Reformpädagogik. Wir finden ihn explizit schon bei den alten Griechen, vor allem dann aber in der Stoa, und schließlich, wieder aufgegriffen, am Beginn der Moderne, etwa bei den Didaktikern des 16. Jahrhunderts. Ich habe den Eindruck, dass in der gegenwärtigen reformpädagogischen Semantik dieser geradezu klassische Naturbezug nur scheinbar in den Hintergrund getreten ist, weil er sich in die Wärmemetaphorik des Kindbezugs und des Praxisbezugs gerettet hat. Geht es doch, wie schon zu Ellen Keys Zeiten, darum, dass jede Erziehung „der Natur des Kindes“ zu entsprechen habe und dabei die Entfaltung seiner praktischen Sinne durch ein natürliches Wachsen- und Erlebenlassen zu unterstützen habe. Kind- bzw. Schülerorientierung, mit der logischen Konsequenz einer Forderung nach selektionsfreier Erziehung, hängt wiederum eng zusammen mit dem Rekurs auf Praxis, Handlung, Erfahrung – ja, auf das gesamte Leben bzw. die Lebenswelt selbst. Diese ist als quasinatürlich den pädagogischen Vorselektionen vorgegeben, die gleichzeitig einem Entfremdungsverdacht unterliegen. Dabei kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, dass die modische Forderung nach Selbstorganisation an Stelle von organisierter Vorselektionen das neue Kleid ist, in dem die alte und vertraute Natürlichkeit daherkommt.

3 Über den Zusammenhang von sozialem Wandel und Reformpädagogik

Nach diesen terminologischen Vorbemerkungen will ich nun der schon im Titel angedeuteten Frage nachgehen, in welchem Zusammenhang die reformpädagogische Semantik mit einem immer schneller werdenden sozialen Wandel steht. Man könnte die Frage auch so formulieren: Warum wird bei einem schneller werdenden sozialen Wandel, also in Zeiten des Umbruchs, vor allem auf reformpädagogische Semantik zurückgegriffen? Diese Frage unterstellt einen Sachverhalt, den ich als Prämisse benütze: dass reformpädagogische Semantik vor allem in Zeiten gesellschaftlichen Wandels benützt wird. Ich halte diese Prämisse für hinreichend plausibel und an dieser Stelle nicht weiter begründungsbedürftig². Allerdings geht es mir dabei nicht um irgendwelche Wirkungsbehauptungen, vor allem werden keine kausalen Attributierungen vorgenommen. Ich behaupte also nicht, dass reformpädagogische Semantik pädagogische Reformen (kausal) bewirken (oder nicht bewirken) kann – eine solche Art Ideenkausalität dürfte wissenschaftlich, wenn überhaupt, nur sehr schwer nachweisbar sein. Ich gehe vielmehr davon aus, dass reformpädagogische Semantik als Korrelat sozialstruktureller Veränderungen interpretiert und entschlüsselt werden kann.

Wie sieht diese Korrelation (Wechselbeziehung) aus? Für eine Antwort ist es hilfreich, sich daran zu erinnern, dass reformpädagogische Semantik den Reformbegriff nicht deskriptiv, sondern normativ verwendet. Reform wird im Vergleich zum Status

quo als vorzuehenswert unterstellt und zum Maßstab geforderter Veränderungen gemacht. Reformsemantik kritisiert den Status quo und will ihn verändern, in eine neue „Form“ bringen. Diese neue Form wird als besser bewertet als die gegebene, die als alte abgewertet wird. Deshalb wird die Forderung aufgestellt: Lasst uns das Gegebene verändern! Lasst es uns reformieren! Es scheint also so zu sein, als ob pädagogische Reformsemantik eine innovative Funktion besitzt, insofern sie etwas Stabilisiertes in Frage stellt und nach Veränderungen ruft – und dabei selbstverständlich unterstellt, dass man das Alte ablegen und das Neue als das Bessere ergreifen soll.

Diese Sichtweise ist traditionell und geläufig – und möglicherweise nicht ganz falsch, aber zumindest ergänzungsbedürftig. Meine Hypothese lautet: Je schneller der soziale Wandel in einer Gesellschaft ist, umso mehr tendiert Reformpädagogik dazu, statt eine innovierende Funktion eine restabilisierende und kompensatorische Funktion zu erfüllen. Etwas zugespitzt formuliert kann man auch sagen: Reformpädagogische Semantik signalisiert jetzt Ressentiments gegenüber dem gesellschaftlichen Fortschritt und substituiert den Verlust an Sicherheit in den gegenwärtigen Zuständen durch eine idealisierende Beschwörung vergangener bzw. früherer Zustände. Reformpädagogik begegnet in gesellschaftlichen Umbruchzeiten der damit einhergehenden Kontingenzschwemme durch semantische Topoi, die die Funktion von Kontingenzunterbrechern erfüllen. Kontingenzunterbrecher – das sind eine Art „Wellenbrecher“, die vor einem „zu hohen Seegang“ an gesellschaftlich produzierter Kontingenzerfahrungen schützen. Um ein Bild zu gebrauchen: Im „tosenden Meer“ der gesellschaftlichen Veränderungen versucht man damit, die rettenden Gestade von Inseln zu erreichen, die man von früheren Besuchen her schon kennt.

Reformpädagogische Semantik ist deshalb, im Gegensatz zum ersten Eindruck, in der Regel auch nicht vorwärtsgewandt, sondern rückwärtsgewandt und kann nur dadurch ihre fortschrittsbegleitende Kompensationsfunktion erfüllen. Es wird wohl die Zukunft beschworen, aber im Lichte der Vergangenheit; ihre heimliche Prämisse lautet: Vorwärts, wir müssen zurück! Reformpädagogische Semantik begleitet den durch das Änderungstempo bedingten Schwund an Vertrautheit durch Beschwörung alter – und eben nicht: neuer – Kontingenzunterbrecher.

Ein erster Verdacht (ein Indiz, wenngleich kein Beweis), der in diese Richtung weist, ergibt sich schon aus einer etymologischen Bedeutungsanalyse des Begriffs. Die lateinische Vorsilbe „re“ hat die Bedeutung von „zurück“ bzw. „wieder“, impliziert also ein – räumliches und/oder zeitliches – Zurückgehen. „Reform“ kommt vom lateinischen „reformare“ und bedeutet deshalb seit der Antike die „Notwendigkeit einer Veränderung gegenwärtig verderbter Zustände in Richtung auf Wiederherstellung früherer Zustände“ (Zimmermann 1992: Sp. 409). Noch das ganze Mittelalter hindurch implizierte Reformsemantik eine „Rückführung zu alten Grundlagen oder Normen“ (ebd.). Erst mit der beginnenden Neuzeit erhält der Begriff in dem Maße wie die Transformation der allgemeinen Erwartungsstrukturen auf Zukunft und Fortschritt umgepolt wird, eine zukunftsorientierte Bedeutung – im Sinne von „ändern als verbessern“.

Als ein weiteres Indiz, das für die Ausgangshypothese spricht, kann der historische Verlauf von Reformsemantik interpretiert werden. Bei einem Blick zurück in die Geschichte der Reformsemantik können wir eine paradoxe Figur entdecken: Das Neue

kommt häufig als unbeabsichtigte Nebenfolge einer Beschwörung des Alten daher. Man könnte fast sagen: Das Neue ist ein Missverständnis – insofern, als es das missverstandene Alte ist. Schon am Beginn der Neuzeit kommt die neue Zeit durch einen energischen Appell der Wiedererinnerung an das Alte daher: Reformation und Renaissance (bzw. Humanismus) erinnern gleichermaßen an die alten Kontingenzunterbrecher: die Reformation an die vergessene Wahrheit der göttlichen Offenbarung, die Renaissance (der Humanismus und später dann der Neuhumanismus) an die vergessene Wahrheit des klassischen Altertums (vgl. dazu Ballauff & Schaller 1970: insb. 15 ff., 142 ff.). Den Reformatoren, seien sie geistlicher oder weltlicher Art, war damals die Rückwärtsgewandtheit durchaus bewusst, ging es ihnen doch darum, „daß man jemanden oder etwas ‚in pristinum habitum reformaret‘ (in die frühere Beschaffenheit wandelt), die durch ‚deformatio‘ (Verunstaltung) eingebüßt worden war“ (Mahlmann 1992: Sp. 416). Ziel war die „Rückführung einer Sache oder Person in eine bessere Gestalt“ (ebd., Sp. 419). „re - formatio“ bedeutete die Rückführung in eine frühere Form, die als besser als die jetzige unterstellt wurde; Renaissance bedeutet wörtlich „Wiedergeburt“. Es geht hier wohl um Erneuerung, aber was soll hier erneuert werden? Das Alte! So ist die Renaissance eine gesamteuropäische Erneuerung der antiken Lebensform auf geistigem und künstlerischem Gebiet vom 14. bis 16. Jahrhundert (vgl. (fast wörtlich) der Duden, Fremdwörterbuch. Mannheim 1974: 627).

Nur etwas zeitversetzt werden dann zwei weitere eng zusammenhängende und bis heute in Anspruch genommene Kontingenzunterbrecher durch reformpädagogische Semantik reaktiviert: der Rekurs auf die Natur bzw. die Natürlichkeit der Entwicklung des Kindes und der Rekurs auf die Praxis, die Nützlichkeit bzw. Brauchbarkeit des zu Lernenden für das Leben des Kindes. Beides sind alte Motive, die sich bis zur Antike und der Stoa zurückführen lassen und bei den Philanthropen, den Didaktikern des 17. Jahrhunderts und Rousseau wieder aufgegriffen werden (vgl. Ballauf & Schaller 1970, insbesondere zweiter und dritter Teil). Damit haben wir die für die Neuzeit wohl wichtigsten reformpädagogischen Topoi beisammen: Gott, Mensch, Natur, Kindheit und Lebenswelt.

Nach diesem Blick zurück nun ein Blick in die Gegenwart: Auch die reformpädagogische Semantik unserer Tage – und manche sprechen hier geradezu von „Reformpädagogik-Euphorie und -Boom“³ – kann man als Reaktion auf eine gesellschaftliche Dynamik interpretieren, die kompensatorisch dadurch begleitet wird, dass man sie als krisenhaftes Kontingenzproblem begreift und Surrogate von Kontingenzunterbrechern offeriert. Eine genauere Analyse würde dabei ein Grundmuster wiederentdecken, das seit langem aktiv ist: Kompensation von einer zu schnellen und unbegriffenen Umweltveränderung, die als Entfremdung erlebt wird, durch Ruf nach einem Zurück zu alten Kontingenzunterbrechern. Reformpädagogen sind aus dieser Sicht „Jäger nach dem verlorenen Schatz“. Dieser verlorene Schatz ist der Zustand früherer Sicherheit – oder genauer gesagt: der Erinnerung an einen Ort der Geborgenheit, der Einheit.

Aus dieser Sicht werden die reformpädagogischen Metaphern des Kindes, der Schülerorientierung, der Praxis, der Erfahrung, des Erlebens, der Selbstbestimmung, der Handlungsorientierung (oder wie auch immer) als das transparent, was sie funktional zu lösen vorgeben: semantische Kontingenzunterbrecher, die angesichts der hohen Kontingenzerfahrungen, die wir im Gefolge des immer schneller werdenden

sozialen Wandels machen, Sicherheiten in einem Gleichbleibenden versprechen. Das ist zumindest ambivalent und nicht ungefährlich, denn einerseits kann man diese dadurch gewonnenen Sicherheiten dazu benützen, um die neuen Unsicherheiten auszuhalten und abzuarbeiten, andererseits aber auch dazu missbrauchen, den Kopf in den Sand zu stecken, bzw. sich dadurch den neuen Herausforderungen zu entziehen. Reformappelle laufen in einer Gesellschaft seltsam leer, die durch den selbstinduzierten sozialen Wandel die ständige und sich immer mehr beschleunigende Veränderung zum Normalfall des Bestehenden gemacht hat. Der Verdacht ist nicht unbegründet, dass sich die Welt schneller verändert, als die Reformsemantik nachkommt, gerade dies zu fordern, so dass das Neue und Fremde in der Welt und das Alte und Vertraute in der Reformsemantik zu finden ist.⁴

Weil dieser soziale Wandel in der Moderne Folge oder Nebenfolge der funktionalen Differenzierung ist, mit der sich diese Gesellschaft reproduziert, kann man reformpädagogische Semantik auch als Ausdruck des Leidens am Differenzierungsdruck dieser Gesellschaft interpretieren. Aus dieser Sicht wird die beschworene Einheitsmetaphorik der Reformpädagogik funktional durchsichtig: Sie kompensiert den realen Verlust einer als zusammenhängend erlebten Lebenserfahrung. Das Leiden an der Trennung von Lehrer und Schüler, von Lehren und Lernen, von Primärrolle und Sekundärrolle, von System und Lebenswelt, von Beruf und Freizeit usw. ist so gesehen Ausdruck des Leidens an den Folgen zunehmender funktionaler Differenzierung und wird – wie in der gesamten Mystik üblich – durch eine Einheitsbeschwörung zu kompensieren versucht (vgl. Treml 1991a). Das kann z.B. dadurch geschehen, dass man in die eine Seite der Unterscheidung springt: etwa bei der Unterscheidung von Kind und Erwachsenen (bzw. Educandus versus Educator) in das Kind oder bei der Unterscheidung von Selbstorganisation und Fremdorganisation in die Selbstorganisation. Das kann aber auch dadurch geschehen, dass man das Ganze selbst beschwört und Grenzbegriffe wie „Leben“ und „Praxis“, „Erfahrung“ oder „Ganzheitlichkeit“ ins Spiel bringt. Die Besetzung solcher Wörter hat theorietechnisch den Vorzug, dass sie eine Verwendung ermöglicht, die ohne Gegenbegriffe auskommen kann und deshalb kritikimmunisiert ist. Wer kann schon gegen das „Leben“, gegen die „Praxis“, die „Erfahrung“ oder die „Ganzheitlichkeit“ sein, wenn alles, auch jede Kritik, immer schon ein unhintergebarer Teil davon ist⁵?

Der Reformappell, der gleichzeitig damit verbunden ist und der ein Änderungsmotiv voraussetzt, ist theorietechnisch so gebaut, dass er auf alles, auch auf sich selbst angewendet werden kann und – weil nichts in einer Welt, in der modaltheoretisch die Möglichkeit über die Wirklichkeit tritt (vgl. Pape 1996) – deshalb auch nicht zu falsifizieren ist. Dabei fordert er etwas, was ja von selbst geschieht, nämlich die ständige Änderung. Und das in einem Maße, dass wir theoretisch nicht mehr nachkommen, es zu beobachten und zu verdauen. Reformsemantik ist also ubiquitär einsetzbar, denn sie findet, nach dem Verlust eines teleologischen Weltverständnisses kein natürliches Ende qua Erfüllung in einer Perfektion mehr. Das „Ganze“, die „Totalität“, die „Ganzheitlichkeit“ bzw. das wahre „Allgemeine“ ist – spätestens seit Kant – keine ontologische Größe mehr, sondern zu einer regulativen Idee transzendiert. In der Welt, auch in der pädagogischen Welt, ist seitdem kein Zustand der Perfektion mehr erreichbar; und jede gelungene Reform scheint nur eines sicher zu produzieren: den vergrößerten

Bedarf nach Reform. Vergessen wir nicht, dass die Phase der „Bewegungen“, der pädagogischen Reformbestrebungen der Deutschen Reformpädagogik im ersten Drittel dieses Jahrhunderts im „Dritten Reich“ und im Zweiten Weltkrieg mündeten. Am Ende einer Reformphase – etwa heute nach der Bildungsreformphase der siebziger und achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts – scheint der Bedarf nach Reform nicht geringer, sondern im Gegenteil noch größer geworden zu sein, so dass die vielen Bildungsreformen an den Kranken erinnern, der sich durch ein ständiges Umwälzen eine Befreiung von seinen Schmerzen, wenn nicht gar die Heilung, verspricht.

Offenbar spricht nichts a priori dafür, dass eine wiederhergestellte alte Form besser ist als die etablierte neue und vice versa. Ein Blick in die Realgeschichte der Reformen und Revolutionen ernüchtert schnell und erinnert an die alte Erkenntnis – die man auch bei einer Scheidung oder einem Wechsel des Lebenspartners (wenngleich auch meistens zu spät) machen kann – nämlich, dass man bei einer Änderung der Umstände nur bekannte Nachteile mit unbekannten Nachteilen eintauscht.

4 Reformpädagogische Wärmemetaphorik

Wenn das so ist, dann stellt sich jedoch die Frage, warum reformpädagogische Semantik die Vorstellung transportiert, sie sei eine bessere Alternative. Warum sind wir geneigt zu glauben, dass das Neue, das „Reformierte“, besser als das Alte, als der „Status quo“ ist? Eine erste und einfache Antwort auf diese Frage könnte lauten: Weil wir die Nachteile des Alten kennen, die des Neuen aber noch nicht. So kann es kommen, dass wir die reformpädagogische Semantik häufig mit Fortschrittlichkeit assoziieren und ihre Begriffe warme Gefühle der Zustimmung wecken. Oft erscheint uns die Reformsemantik einfach deshalb so plausibel, weil die Welt so ist, wie sie ist und nicht wie sie sein sollte. Man kann im Ernst – spätestens nach der insbesondere von Rousseau vorgenommenen semantischen Umstellung von „Perfektion“ in „Perfektibilität“ (vgl. Reitemeyer 1996) – nicht behaupten, dass die Welt perfekt in dem Sinne ist, dass es in ihr nichts zu verbessern gäbe (auch und gerade nicht in der pädagogischen Provinz). Wir leben nicht mehr in der besten aller möglichen Welten, sondern in einer Welt voll besserer Möglichkeiten (vgl. Trembl 1991b).

Wir sollten nicht vergessen: Erziehung beginnt mit Enttäuschung und Unterricht mit einer basalen Kränkung, wenn man entdeckt: Ich bin auch nur einer unter vielen, der lernen muss, obwohl ich keine Lust dazu habe! Lehren ist die Zumutung des Lernens (und umgekehrt!) und produziert unvermeidbar Frustrationen. Solche Enttäuschungen und Kränkungen ziehen sich ontogenetisch durch die gesamten Erziehungs- und Bildungskarrieren und bedürfen der kompensatorischen Begleitung durch reformpädagogische Semantik. Ihre protreptische (tröstende) Funktion wird hier deutlich. Wir kennen den Nachteil der etablierten Erziehungspraxis aus eigener Erfahrung, wir kennen noch nicht die Nachteile der reformpädagogischen Alternative, oder haben sie vergessen oder in der Erinnerung verklärt.

Dazu kommt, dass uns der soziale Wandel zu ständigen Anpassungsprozessen an selbstgeschaffene Veränderungen zwingt und es dem Erziehungssystem dabei immer weniger gelingt, kollektive kulturelle Kontingenzunterbrecher zu transportieren. Die gesellschaftliche Umwelt verändert sich einfach zu schnell und mit ihr das Erziehungs-

system, so dass wir nicht mehr mitkommen. Hier offeriert reformpädagogische Semantik Kontingenzformeln und erfüllt damit möglicherweise eine Hysteresisfunktion, also eine künstliche Verlangsamung angesichts immer schneller werdender gesellschaftlicher Veränderungen. Ressentiments gegenüber unbegriffenen Veränderungen können sprachlich kanalisiert und mit dem Verdikt der „Praxisferne“ oder „Lebensferne“ oder „fehlender Kindgemäßheit“ belegt werden. So gesehen erinnert reformpädagogische Semantik nicht nur an historisch, sondern auch an ontogenetisch durchlaufene Plausibilitäten, sind wir doch alle schon einmal ganz praktisch Kind gewesen. Reformpädagogik geht dort, wo sie Selbstverständliches als semantisch nicht selbstverständlich behandelt, zurück auf das, was man immer schon gewusst und nur vorübergehend vergessen hat, etwa, dass man bei der Erziehung von Kindern deren Lebensalter, Interessen und Vorkenntnis berücksichtigen und ihre Eigenaktivität unterstützen soll u.a.m.

Dazu kommt, dass die reformpädagogischen Kontingenzformeln ihre Plausibilität auch einer tiefsitzenden Neigungsstruktur verdanken, die wir im Verlaufe unserer Phylogenese in Form einer Adaption an unseren Mesokosmos durch unsere Sinnstruktur erworben haben. Wer für konkrete Erfahrung theoretisiert, benützt hier eine Wärmemetapher, die zur Zustimmung gerade dadurch nötigt, dass sie an den phylogenetisch verankerten Wunsch von uns allen appelliert, konkrete Auslösereize zu bedienen. Reformpädagogische Semantik ist so gesehen eine Art „Auslösereiz“ warmer Gefühle; sie berührt eine tief liegende Saite unserer Natur und produziert deshalb eine Neigung zur Zustimmung.

Allerdings muss man dabei die gesellschaftliche Umwelt beachten und sich erinnern, dass ihre funktionale Ausdifferenzierung jene Abstraktheit und Komplexität der Welterfahrung produziert, der wir durch die Reformsemantik zu entfliehen versuchen. Reformpädagogik neigt also zur Regression auf Vertrautheiten, die wir kennen, auf Kosten einer Weiterentwicklung von Anpassungsleistungen an nicht vertraute Umwelten. Das kann einerseits als Kontingenzunterbrecher durchaus eine Funktion erfüllen, das kann aber auch andererseits zur Flucht vor einer Welterfahrung werden, die wir nicht mehr durchschauen. Vom Leiden an Differenzen durch die mystische Beschwörung der Einheit – sei es des Lebens, der Erfahrung, der Kindheit oder wie auch immer – vermag auch die Reformpädagogik nicht wirklich zu erlösen.

5 Die theorietechnische Funktion der Reformsemantik

Ich will mit einer letzten Frage schließen: Wie ist es zu erklären, dass Reformpädagogik den sozialen Wandel durch ihren Rückwärtsbezug auf frühere Sicherheiten nicht nur kommunikativ begleitet und abfedert, sondern zumindest gelegentlich, wie ein Blick in die Geschichte der Reformen beweist, durchaus auch eine innovierende Funktion erfüllen kann? Warum entstanden durch die Reformation, die Renaissance, den Humanismus, die Philanthropie, die comenianische Pansophie – trotz ihrer Rückwärtsgewandtheit – neue, vorwärtsgerichtete Strukturen?

Das lässt sich evolutionstheoretisch plausibilisieren: Reformpädagogische Semantik erhöht selbst dann, wenn sie auf frühere Sicherheiten Bezug nimmt – heißen diese nun: Natur, Kind, Erfahrung, Leben oder wie auch immer –, die kommunikative Varianz und

damit die Kontingenz von Ideen, auf die die soziale Evolution bei Bedarf selektiv zurückgreifen kann. Auch schon da gewesene, aber möglicherweise inzwischen vergessene Varianzen, an die man erinnert, vergrößern den Varianzpool für weitere Evolution und damit den Bereich ihrer Auswahlmöglichkeiten. Kommt dann noch eine Bedeutungsverschiebung, eine kleine Neuakzentuierung oder Änderung hinzu – also eine Art „Mutation“ –, kann unter Umständen (die allerdings zufällig sind) wirklich etwas Neues entstehen.

Ein erstes Beispiel dafür ist Luthers Reformation. In seinem Bestreben auf die Basis des christlichen Glaubens, die biblische Offenbarung, zurückzugehen akzentuierte er den direkten, nicht durch die kirchliche Hierarchie vermittelten, unmittelbaren Bezug jedes Einzelnen zu Gott („Unmittelbarkeit zu Gott“). Die Folge dieser später als „Lutherischer Subjektivismus“ bezeichneten Akzentsetzung sollte als „Freiheit eines Christenmenschen“ die allgemeine Priesterschaft jedes Christenmenschen begründen, die individuelle Bibellektüre anregen und den Streit über die richtige Auslegung – mit der Nebenfolge vieler „hermeneutischer Bürgerkriege“ – und schließlich die Herausbildung des modernen Individualismus entscheidend voranbringen (vgl. dazu Ballauf 1970).

Ein weiteres Beispiel, näher am Thema, ist Comenius. Als Bischof seiner Bruderkirche verstand er die Pädagogik durchaus reformpädagogisch und wollte mitten im 30-jährigen Krieg zurück zu den Grundlagen des Glaubens erziehen, um so inmitten eines Strudels von – vor allem kriegsbedingter – Kontingenzerfahrungen einen Anker an Sicherheit wieder zu erlangen. Trotzdem wurde er zu einem der wohl wichtigsten Begründer der modernen Pädagogik (und nicht der einer wiederhergestellten mittelalterlichen am Ordo-rerum-Denken orientierten Pädagogik). Eine Feinanalyse seiner Werke und deren Rezeptionsgeschichte würde zeigen, dass die sprachliche Form seiner Metaphorik und die inhaltlichen Akzentsetzungen, insbesondere seine pansophische Systematik, hoch anschlussfähig an eine moderne säkularisierte Pädagogik werden konnte und deshalb schon früh, etwa bei Reyher oder dann bei Basedow, unter Verzicht auf den religiös-metaphysischen Rahmen – und ganz gegen die Intention von Comenius – das System einer modernen Pädagogik auf eine neue Grundlage zu stellen vermochten (vgl. Bollnow 1950; Treml 1999a).

Ein letztes Beispiel ist Rousseau, der mit einem literarischen Kunstgriff das Kind im Kollektivsingular schuf (indem er das konkrete Kind „Emile“ als Fiktion einführte) und, vor allem durch seine paradoxe Semantik bedingt, hoch anschlussfähig für eine moderne Pädagogik wurde, die das Kind als gesellschaftlich exklusiv zu behandeln gezwungen wurde. Damit wurde das konkrete Kind in dem Maße pädagogisch aufgewertet, wie es gesellschaftlich seine Inklusion durch Familie und Schicht verlor. Auch das war, wie die Beispiele zuvor, jenseits der Intention des Autors, gewissermaßen ein unerwünschter Nebeneffekt einer sozialen Evolution, die Ideen selektiv und damit relativ unabhängig von ihren Absichten zu rezipieren und zu verwerten vermag (vgl. Treml 1999b).

Reformpädagogische Semantik ist in dieser Perspektive Teil einer sozialen Evolution, insofern sie die kommunikative Varianz erhöht – nicht mehr und nicht weniger. Weder ist sie der Motor, der das pädagogische Fahrzeug bewegt, noch die Landkarte, nach der man sich bei der Fahrt orientieren könnte. Sie inflationiert die

Kommunikation über Pädagogik mit meist älteren Wahrheiten. Welche dieser Wahrheiten sich dann letztlich durchsetzt, müssen wir der Evolution selbst überlassen. Nur in randständigen Nischen, die von der Selektion künstlich geschützt werden – etwa in der Rudolf-Steiner-Pädagogik oder in der Freire-Pädagogik – vermag sich manchmal eine reformpädagogische Semantik, um den Preis ihrer Versteinerung, eine Zeit lang zu stabilisieren und mystische Bedürfnisse zu befriedigen. Die Karawane aber zieht weiter und ihre Spuren im Sand verwischen nach einiger Zeit.

Dass in gesellschaftlichen Umbruchzeiten gerade reformpädagogische Konzepte Attraktivität gewinnen, wird in seiner ganzen Ambivalenz nach dieser Analyse deutlich. Einerseits erhöhen wir kommunikative Resonanz und offerieren der sozialen Evolution mehr Negationspotenzial – also Möglichkeiten, die der weiteren Evolution als Auswahl zur Verfügung stehen. Ein „Rück“-griff auf reformpädagogische Konzepte liegt hier deshalb nahe, weil sie an halbvergessene Vertrautheiten in den Zeiten eines zu schnell gewordenen sozialen Wandels erinnern, der keine Zeit lässt, wirklich neue Konzepte zu entwickeln. Der bloße Rückgriff auf Vertrautes garantiert aber keineswegs eine größere Chance der evolutionären Brauchbarkeit, vielmehr impliziert er andererseits immer auch die Gefahr der Regression und des Stillstandes. Dieser Gefahr ist nur zu begegnen, wenn wir Abschied nehmen von einer Ontologisierung der reformpädagogischen Programmatik und stattdessen einen weiteren, einen vierten Begriff der Reformpädagogik, installieren: Reformpädagogik als theoriotechnische Option.

Als theoriotechnische Option verstanden, würde reformpädagogische Semantik ein Ort sein, von dem aus das Gegebene im Kontrast zu Alternativen beobachtet und kritisiert werden kann. Nicht die konzeptionellen Inhalte der reformpädagogischen Semantik, sondern ihre Form als Differenz zum Gegebenen wäre hier der entscheidende theoriotechnische Vorteil, den es fruchtbar zu machen gilt. Die der Reformsemantik zugrunde liegende Krisenmetaphorik erlaubt es, das Gegebene unter Defizienzgesichtspunkten zu beobachten und den Blick auf mögliche Alternativen zu richten. Das vergrößert die Kontingenz der Ideen und bietet der weiteren Evolution mehr Negationspotenzial an. Der Status quo verliert sein Privileg, alleine wahr zu sein, weil jetzt auch andere Wahrheiten in den Blick kommen.

Allerdings darf das nicht so verstanden werden, dass die geforderten pädagogischen Reformen zu einer besseren Pädagogik führten. Die reformpädagogischen Positionen sind nicht (a priori) besser als diejenigen, gegen die sie sich richten. Jedoch tut sich damit eine Differenz auf, die das Bestehende kontingent macht; und wenn sich die kulturelle Evolution von Ideen beeinflussen lässt, dann von ihrer Kontingenz (vgl. Luhmann 1980, insbesondere das Vorwort).

Erst so verstanden würde reformpädagogische Semantik nicht mehr Gefahr laufen, nur eine rückwärtsgewendete Form der Hysterese zu sein, die das Nichtkönnen (nämlich der Entwicklung gedanklich vorauszuweichen) als Nichtwollen adelt. So würde sie zu einer Kommunikationsform aufgewertet, die, weil sie differenztechnisch operiert, eine höhere Anschlussfähigkeit an weitere Evolution verspricht.

Anmerkungen

1. Vgl. zur Reformpädagogik den immer noch hilfreichen Überblick bei Beckers & Richter 1979, daneben in der Bedeutung von (2) und (3): Flitner & Kudritzki 1961, 1962, 1967 sowie Oelkers 1992 und Röhrs 1998.
2. Im Einladungstext zu Symposium 6 des DGfE-Kongresses 2000 in Göttingen (mit dem Titel „Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften – Lernorte, Lehrsprachen, pädagogische Konzepte“) heißt es u.a.: „In gesellschaftlichen Umbruchzeiten – so derzeit verstärkt in osteuropäischen Staaten – wird gerade auf reformpädagogische Konzepte zurückgegriffen, um den gesellschaftlichen Veränderungen im Bildungswesen zu begegnen“.
3. So Wolfgang Keim (1999) in seinem Bilanzversuch von einem Jahrhundert Reformpädagogik.
4. Ein Beispiel hierfür ist die Freire-Pädagogik (vgl. Tremml 1987), ein anderes die Waldorfpädagogik (vgl. Tremml 1988).
5. Zur Konjunktur des Praxisbegriffs in der Reformpädagogik vgl. Thumm 1987.

Literatur

- Ballauff, Th. (1970). Rückblick. In Th. Ballauff & K. Schaller, *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II. Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert* (S. 571–587). Freiburg: Alber.
- Ballauff, Th. & Schaller, K. (1970). *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II. Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert*. Freiburg: Alber.
- Beckers, E. & Richter, E. (1979). *Kommentierte Bibliografie zur Reformpädagogik*. St. Augustin: Richarz.
- Bollnow, O.Fr. (1950). Comenius und Basedow. *Die neue Sammlung*, 5, 141–153.
- Flitner, W. & Kudritzki, G. (Hrsg.). (1961). *Die deutsche Reformpädagogik* (Bd. 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung). Düsseldorf: Küpper.
- Flitner, W. & Kudritzki, G. (Hrsg.). (1962). *Die deutsche Reformpädagogik* (Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik). Düsseldorf: Küpper.
- Flitner, W. & Kudritzki, G. (Hrsg.). (1967). *Die deutsche Reformpädagogik* (2. Aufl.) (Bd. 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung). Düsseldorf: Küpper.
- Hierholzer, K. & Wittmann, H.-G. (Hrsg.). (1988). *Phasensprünge und Stetigkeit in der natürlichen und kulturellen Welt*. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, W. (1999, 30. Dezember). Rezension. *Frankfurter Rundschau*, S. 8.
- Luhmann, N. (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (Bd. 1.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mahlmann, Th. (1992). Reformation. In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 8) (Sp. 416–427). Basel: Schwabe.
- Oelkers, J. (1992). *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Pape, J. (1996). *Tradition und Transformation der Modalität* (Bd. 1: Möglichkeit – Unmöglichkeit). Hamburg.
- Reitemeyer, U. (1996). *Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis*. Münster: Lit.
- Röhrs, H. (1998). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt* (5. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Thumm K.A. (1987). Die Praxis – ein pädagogischer Mythos? Skeptische Anmerkungen zum Aktionsorientierten Lernen und anderen Begriffskonjunkturen. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 10 (3), 9–12.
- Tremml, A.K. (1987). Der Freire-Mythos. Zur Entmythologisierung der Freire-Pädagogik aus entwicklungspädagogischer Sicht. *Erziehen heute*, 37 (1), 2–7.
- Tremml, A.K. (1988). Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 11 (2), 2–6.
- Tremml, A.K. (1991a). Ganzheitlichkeit – affirmative oder kritische Kategorie? Ökumenisches Lernen als ganzheitliches Lernen. In G. Orth (Hrsg.), *Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens* (S. 233–241). München.

- Treml, A.K. (1991b). Von der besten aller möglichen Welten zur Welt voll besserer Möglichkeiten – Leibniz in pädagogischer Sicht. *Studia Leibnitiana*, 13 (1), 40–56.
- Treml, A.K. (1999a). Comenius – ein Vordenker der Moderne. In A.K. Treml, *Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik* (Bd. 2: Einzelstudien) (S. 8–47). St. Augustin: Academia-Verlag.
- Treml, A.K. (1999b). Zurück zur Natur? Rousseaus Naturbegriff im „Emile“. In A.K. Treml, *Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik* (Bd. 2: Einzelstudien) (S. 78–97). St. Augustin: Academia-Verlag.
- Zimmermann, C. (1992). Reform. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 8) (Sp. 409–415). Basel: Schwabe.